



Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algıları ile Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Cinsiyet Perspektifi

Serkan Buldur ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi kapsamında benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarını ve sınıf-İçi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını belirlemektir. Ayrıca araştırma kapsamında bu değişkenler arasındaki ilişki ortaya konmuş ve cinsiyetin öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ve sınıf-İçi değerlendirme ortamı algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı incelenmiştir. Korelasyonel araştırma desenine göre tasarlanan bu çalışmanın örneklemini üç farklı devlet okulunun ilköğretim 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören 369 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin ölçekler aracılığıyla toplandığı bu çalışmada, öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-İçi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çoklu değişken testlerinden MANOVA (multivariate ANOVA) esas alınmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada öğrencilerin sınıf-İçi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasında önemli bir ilişki bulunduğu, diğer taraftan cinsiyetin öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği ancak sınıf-İçi değerlendirme ortamına ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf-İçi değerlendirme ortamı
Başarı amaç oryantasyonu
Fen ve Teknoloji dersi
Cinsiyet
İlköğretim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.06.2014
Kabul Tarihi: 01.12.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 16.12.2014

DOI: 10.15290/EB.2014.3730

Giriş

Öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme uygulamaları (Linn, 1990) öğrencilerin öğrenmeleri ve başarıları (Black ve William, 1998; Brookhart ve DeVoge, 1999) gibi bilişsel özelliklerinin yanında bireylerin öğrenme yaklaşımları (Struyven, Dochy ve Janssens, 2005), başarı amaç oryantasyonları (Ames, 1992; Brookhart, 1997) ve öz yeterlikleri (Bandura, 1993) gibi birçok motivasyonel özelliklerini de etkilemektedir. McMillan ve Workman (1998) değerlendirme faaliyetleri yürütülürken; öğrenmelerin nasıl değerlendirileceğinin açık olması, öğrencilere dönüt verilmesi, hataların kullanılarak öğrencilere öğrenmelerini nasıl ilerleteceklerinin gösterilmesi, bir kaç test yerine birden çok değerlendirme yönteminin ve gerçek hayatla ilişkili olan otantik değerlendirme

¹ Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye, serkan.buldur@gmail.com

görevlerinin kullanılması, öğrencilere değerlendirme görevlerinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili kriterlerin önceden verilmesi gibi uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları önemli motivasyonel inançlardan birisi de başarı amaç oryantasyonlarıdır. Başarı amacını “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme ve duygu formları” olarak tanımlayan Ames (1992) öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarının sınıf içi değerlendirme uygulamalarından etkilendiğini ifade etmiştir. Bu görüşe paralel olarak Brookhart (2004) her sınıfın, öğretmenin değerlendirme uygulamalarından kaynaklanan bir değerlendirme “karakteri” ya da “ortamı” olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin bu ortama ilişkin algılarının onların motivasyonel inançlarını etkileyebileceğini öne sürmüştür. Bu iki teorik açıklamanın ışığında, değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla birçok araştırma (Alkharusi, 2007; Archer ve Scevak, 1998; Church, Elliot ve Gable, 2001; Maslovaty ve Kuzi, 2002; Stefanou ve Parkes, 2003; Wang, 2004) yapılmıştır. Araştırma sonuçları da öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan cinsiyet hem başarı amaç oryantasyonu gibi öğrencilerin motivasyonları ile ilgili araştırmalarda (Musa, 2013) hem de öğrencilerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarının araştırıldığı araştırmalarda (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2013) önemli bir değişken olarak göze çarpmaktadır.

Bahsedilen açıklamalar ışığında bu araştırma kapsamında ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ortaya konulmuş ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında cinsiyetin her iki değişken üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı da incelenmiştir.

Başarı Amaç Oryantasyonu

Başarı amacı, Midgley ve diğ. (1998) tarafından öğrencilerin davranışta bulunmak için sahip oldukları sebep veya amaçlar olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin benimsedikleri başarı amaçlarını ortaya çıkarmak amacıyla ortaya atılan başarı amaç oryantasyonu teorisi ise öğrencilerin başarılı olmak için izledikleri yolun nedenleriyle ilgilenir (Kaplan ve Maehr, 1999). Başarı amaç oryantasyonu türleri ilgili alan yazında ilk zamanlarda; öğrenme-performans amaçları, görevle-ilgili, egoyla-ilgili amaçlar (Dweck, 1986; Nicholls, 1984) gibi alternatif isimlerle olmak üzere ikili olarak sınıflandırılmıştır (Ames, 1992). Bu farklı sınıflandırmalar içinde en sık kullanılanı öğrenme amaçları ve performans amaçları terimleridir (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). İkili modelin çok genel olması ve araştırma sonuçlarında karmaşıklığa yol açması (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997) nedeniyle başarı amaç oryantasyonları için kullanılan bu ikili sınıflandırma Elliot ve Harackiewicz (1996) tarafından üçe çıkarılmıştır. Buna göre performans amaçları ikiye bölünerek, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak adlandırılmıştır. Görüldüğü gibi üçlü sınıflandırmada performans amaçları, yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılırken, öğrenme amaçları tek boyuttadır. Elliot ve McGregor (2001) ise başarı amaç oryantasyonu türleri ile ilgili yeni bir sınıflandırmaya gittikleri araştırmalarında öğrenme amaçlarını da öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma olarak ikiye ayırarak dörtlü bir kategorilendirme yapmışlardır. Dörtlü kategorilendirmeye göre farklı başarı amaç oryantasyonu türlerini benimseyen öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki amaçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Farklı Başarı Amaç Oryantasyonu Türlerine göre Sahip Olunan Amaçlar

Başarı amaç oryantasyonu türleri	Sahip olunan amaç
Öğrenme-yaklaşma	Yeterlilik düzeyini geliştirmek, konuları anlamlı ve tam öğrenmek.
Öğrenme-kaçınma	Eksik öğrenmekten, yanlış anlamaktan ve görevlere hâkim olamamaktan kaçınmak.
Performans-yaklaşma	Yeteneklerini diğerlerine kanıtlamak ve diğer öğrencilerden yüksek not almak.
Performans-kaçınma	Sınıfta gülünç duruma düşmekten ya da yetersiz görünmekten kaçınmak.

Farklı başarı amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin sahip oldukları amaçların oldukça farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin akademik hayatları açısından oldukça önemlidir. Çünkü araştırmacılar, öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında daha güçlü olduklarını, zor etkinlikler aradıklarını, bunun tersine performans amaçlarına sahip öğrencilerin ise zorluklarla karşılaştıklarında daha düşük direnç gösterdikleri, zor etkinliklerden kaçındıkları ve daha az çaba ile başarıya ulaşmak istediklerini ifade etmektedirler (Ames, 1992; Dweck, 1986). Pintrich (2000) bazı durumlarda öğrencilerin birden fazla amaç oryantasyonuna sahip olabileceklerini belirtmiştir. Örneğin bazı durumlarda öğrenciler hem konuyu gerçekten öğrenmek hem de arkadaşlarına göre daha iyi performans sergilemek isteyebilmektedirler. Bu durumdan hareketle Dweck ve Leggett (1988) öğrenme ve performans amaçlarının doğru şekilde koordine edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı

İlk olarak Stiggins ve Conklin (1992) tarafından tanımlanan sınıf-içi değerlendirme ortamı kavramına ilişkin yeni bir tanımlama yapan Brookhart (1997), değerlendirme ve motivasyonla ilgili alan yazın ışığında sınıf-içi değerlendirme ortamını; değerlendirme amaçlarının ve değerlendirme görevlerinin belirlenmesi, değerlendirme kriter ve standartların düzenlenmesi, dönüt verilmesi ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilerle paylaşılması gibi öğretmen tarafından gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak öğrencilerin farklı türlerde algılayabildikleri bir ortam olarak tanımlamıştır. Stiggins ve Conklin (1992) sınıf-içi değerlendirme ortamının sekiz bileşeni olduğunu öne sürerken Brookhart (1997) ise bu ortamın; değerlendirmenin amacı, değerlendirme yöntemlerinin seçimi, performans kriter ve standartlarının düzenlenmesi, dönüt verilmesi ve değerlendirme sonuçlarının paylaşılması olmak üzere beş bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Sınıf-içi değerlendirme ortamının bu bileşenleri genellikle öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları ile değişir ve öğrenciler değişen değerlendirme uygulamaları nedeniyle farklı türde değerlendirme ortamları algırlar.

Sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine bakıldığında bu konuda yapılan teorik açıklamalar (Ames, 1992; Brookhart, 1997; McMillan ve Workman, 1998) genel olarak algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamının “öğrenmeye yönelimli” ve “performansa yönelimli” olmak üzere iki kategoride kavramsallaştırıldığını göstermektedir (Alkharusi, 2011). Araştırmacılar, öğrenmeye yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamında; öğrencilerin öğrenmelerine odaklanıldığını ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin gelişimlerini artırmak için bir araç olarak kullanıldığını (Wang, 2004), bu tür değerlendirme ortamında öğrencilere anlamlı gelen ve onların başarılarını artırmalarını sağlayan değerlendirme görevlerinin yer aldığını, bu ortamda öğrencilere performansları hakkında bilgilendirici dönütler verildiğini ve performanslarını artırmalarının sağlandığını ifade etmektedir. (Alkharusi, 2011). Performansa yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamında ise önemli olan sınavlardır ve öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlara odaklanılır (Wang, 2004). Bu tür değerlendirme ortamında; öğrenciler için zor olan ve onlara çok anlamlı gelmeyen değerlendirme görevleri yer alır, aynı zamanda bu tür değerlendirme ortamında başarılması zor değerlendirme kriterleri ve standartları bulunur, öğrenmeden ziyade dersten alınan not önemlidir, öğrencilerin notları devamlı olarak birbirleriyle karşılaştırılır ve sınıfta bir yarış ortamı oluşturulur (Alkharusi, 2011).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazında daha önce yapılan çalışmalar (Alkharusi, 2007; Church ve diğ., 2001; Maslovaty ve Kuzi, 2002; Stefanou ve Parkes, 2003; Wang, 2004) ve değerlendirme uygulamaları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi konu edinen kuramsal açıklamalar (Ames, 1992; Brookhart, 1997; McMillan ve Workman, 1998) öğretim sürecinde kullanılan farklı değerlendirme türleri ve sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarında genel olarak öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğrenmeye yönelimli amaçlar arasında pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Church ve diğ., 2001; Wang, 2004). Diğer taraftan genel anlamıyla performansa yönelimli (ödül-topluma-zora yönelimli) değerlendirme ortamı algıları ile de performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaçları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Church ve diğ., 2001; Wang, 2004).

Cinsiyet hem başarı amaç oryantasyonu (Musa, 2013) hem de öğrencilerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarının incelendiği araştırmalarda (Alkharusi ve diğ., 2013) ele alınan önemli bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Cinsiyet ile başarı amaç oryantasyonu arasındaki ilişkinin incelendiği bazı araştırmalarda, farklı başarı amaç oryantasyonu türlerine ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; bazı araştırmalarda kızların erkeklere göre daha çok öğrenme amaçlarını benimsedikleri (Ablard ve Lipschultz, 1998; Elliot ve McGregor, 2001; Gherasim, Butnaru, Mairean, 2013; Pajares, Britner, Valiante, 2000; Steinmayr, Bipp ve Spinath, 2011), erkeklerin ise daha çok performans amaçlarını benimsedikleri tespit edilmiştir (Freudenthaler, Spinath ve Neubauer, 2008; Middleton ve Midgley 1997; Ryan ve Pintrich, 1997). Bazı araştırmalarda ise performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında (Ablard ve Lipschultz, 1998; Musa, 2013) anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyet ile öğrencilerin değerlendirme görevleri ve sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda da farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını cinsiyetlerine göre inceleyen Gao (2012) çalışması sonucunda değerlendirme görevlerine ilişkin algıların beş alt boyutundan birisi olan otantiklik boyutuna göre erkekler lehine, şeffaflık boyutuna göre ise kızlar lehine farklılık olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir araştırmada ise Dhindsa, Omar ve Waldrup (2007) planlanan öğrenmeyle uyumlu olma ve şeffaflık alt boyutlarında cinsiyetler açısından anlamlı farklılıkların olduğunu ifade etmişlerdir. Doğrudan sınıf-içi değerlendirme ortamı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algıladıkları belirlenmiştir (Alkharusi ve diğ., 2013). Benzer bir diğer araştırmada Alkharusi (2011), kızların erkeklere göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli olarak algıladıklarını ve erkeklerin de kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde performansa yönelimli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Diğer taraftan cinsiyette hem başarı amaç oryantasyonları hem de sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı açısından önemle üzerinde durulan bir değişken olarak birçok çalışmada ele alınmıştır. Uluslararası alan yazında sıklıkla üzerinde çalışılan bir konu olmasına rağmen Türk öğrencileri örneğinde bu ilişkilerin ortaya çıkarıldığı bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi kapsamında benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ve sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları belirlenmiştir. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişki ortaya konmuş ve cinsiyetin öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ve sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın araştırma problemleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Problem 1. İlköğretim öğrencilerinin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Problem 2. İlköğretim öğrencilerinin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Problem 3. İlköğretim öğrencilerinin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel araştırma türlerinden birisi olan korelasyonel araştırma desenine göre tasarlanmıştır (Frankael ve Wallen, 2009). Bilindiği gibi korelasyonel araştırmalar, araştırmacıların değişkenleri kontrol altına almadan ve manipüle etmeden iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri korelasyon istatistikleri kullanarak ortaya koydukları araştırmalardır (Creswell, 2005). Bu çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarıldığından dolayı korelasyonel araştırma deseni esas alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Sivas ili merkez ilçesindeki devlet okullarının ilköğretim 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluştururken örneklemi ise üç farklı devlet okulunun ilköğretim 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören 385 öğrenci oluşturmuştur. Ancak 12 öğrenci ölçekleri eksik doldurduğundan ve 4 öğrencide yapılan aykırı değerler analizi sonucunda aykırı değer olarak tespit edildiğinden dolayı analizler dışında bırakılarak çalışma 369 öğrencinin verileri ile tamamlanmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiş olup, % 49,6'sı kız (n=183) ve % 50,4'ü (n=186) erkektir. Diğer taraftan katılımcıların % 57,2'si 7. sınıfta (n=211) ve % 42,8'i (n=158) ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarını belirlemek amacıyla Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Şenler ve Sungur (2007) tarafından yapılan "Hedef Yönelimi Ölçeği" (HYÖ) kullanılmıştır. HYÖ; öğrenme-kaçınma, öğrenme-yaklaşma, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma olmak üzere dört boyuttan ve 15 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi kapsamında sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemek için ise Alkharusi (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Buldur ve Doğan (2014) tarafından yürütülen "Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algıları Ölçeği" (ÖSDOAÖ) kullanılmıştır. ÖSDOAÖ 15 maddeden ve iki faktörden oluşmaktadır. 8 maddelik ilk faktör "Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı" ve 7 maddelik ikinci faktör ise "Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı" olarak adlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çoklu değişken testlerinden MANOVA (çoklu-ANOVA (multivariate ANOVA) esas alınmıştır. Bu ilişkiyi inceleyebilmek için kullanılabilecek alternatif testlerden olan bağımsız örneklem için t-testinde I. tür hata yapma olasılığı arttığından dolayı birden çok bağımlı değişkenin var olduğu araştırmalarda MANOVA daha güçlü bir istatistiksel tekniktir (Pallant, 2007). Bu nedenle bu çalışmada varsayımları karşılaması koşuluyla MANOVA kullanılması tercih edilmiştir.

MANOVA testi yapılmadan önce bazı varsayımsal kriterlerin karşılanıp karşılanmadığı tespit edilmiştir. Field (2009) MANOVA yapılabilmesi için; gözlemlerin bağımsızlığı, bağımlı değişkenlerin normal dağılım göstermesi, bağımlı değişkenlere ait hata varyanslarının homojenliği ve varyans kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımlarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Gözlemlerin bağımsızlığını sağlayabilmek amacıyla her katılımcının örnekleme bir kere yer alması ve diğer katılımcılardan elde edilen verilerden etkilenmemesi sağlanmıştır. İkinci olarak normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş ancak analiz sonuçları sadece bazı alt gruplarda

değişkenlerin normal dağılımdan sapma gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak normallik testi sonuçlarına ek olarak alt gruplardaki verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları da kontrol edildiğinde ise normal dağılımdan aşırı sapmalar olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Stevens (1996) pek çok araştırmada I. tür hata'nın çok değişkenli normallik ihlaline karşı dirençli olduğunu ifade etmiştir (akt: Başol, 2013). Hem literatürden elde edilen bu bilgi hem de incelenen çarpıklık ve basıklık katsayıları neticesinde normallik testi sonucuna göre normal dağılımdan sapmalar gösteren bazı alt gruplara ait verilerinde, diğer varsayımsal kriterleri karşılaması şartıyla MANOVA ile analiz edilebileceğine karar verilmiştir. MANOVA yapılabilmesi için sağlanması gereken üçüncü bir varsayım olan bağımlı değişkenlere ait hata varyanslarının homojenliği ise Levene F testi ile incelenmiştir. Levene F testi sonuçları homojenlik varsayımının sağlandığını göstermiştir. Son olarak varyans kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box M testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları bağımlı değişkenlere ait puanların kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak varsayımsal kriterlerin sağlanması nedeniyle analizlerde MANOVA kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı puanları arasındaki doğrusal ilişkilerin özelliklerini incelemek amacıyla ise Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Çalışma kapsamındaki tüm analizler, $p < .01$ anlamlılık düzeyi esas alınarak yürütülmüştür.

Bulgular

Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılarda Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyetlerine göre sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla MANOVA yapılmıştır. MANOVA yapılmadan önce verilerin analizi başlığı altında yer alan varsayımsal kriterler incelenmiş ve varyansların homojenliği testi sonuçları ($p > .01$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M test=6.56, $p > .01$) sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlandığına karar verilmiştir. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Türlerine İlişkin Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine göre Dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Kız			Erkek			Toplam		
	Ort.	ss	n	Ort.	ss	n	Ort.	ss	N
Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı	4.26	0.47	183	4.21	0.53	186	4.23	0.50	369
Performansa yönelimli değerlendirme ortamı	2.32	0.78	183	2.72	0.90	186	2.52	0.86	369

Tablo 2'ye bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ancak performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı puanların da ise bariz bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğrenmeye ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı puanlarına ilişkin MANOVA testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı alt faktörü puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0.95; $F(2,366)=10.54$; $p < .01$; Eta-Kare=.05). Anlamlı farklılığın hangi alt faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu ortalama karşılaştırmaları sonucuna göre; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak performansa yönelimli değerlendirme ortamı puanlarında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde sınıf-içi değerlendirme ortamını erkeklerin kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde performansa yönelimli olarak algıladıkları göze çarpmaktadır. Ancak gruplar arasındaki farkların pratikteki etkisini incelemek için hesaplanan etki büyüklüğü değeri ise cinsiyetin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde düşük düzey etkiye (Pallant, 2007) sahip olduğunu göstermiştir.

Benimsenen Başarı Amaç Oryantasyonlarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarında cinsiyetlerine göre farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA yapılmadan önce verilerin analizi başlığı altında yer alan varsayımsal kriterler incelemiş ve varyansların homojenliği testi sonuçları ($p > .01$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M test=9.48, $p > .01$) sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlandığına karar verilmiştir. Öğrencilerin başarı amaç oryantasyonu türlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Başarı Amaç Oryantasyonu Türlerine İlişkin Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine göre Dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Kız			Erkek			Toplam		
	Ort.	ss	n	Ort.	ss	n	Ort.	ss	n
Öğrenme-Yaklaşma	4.72	0.47	183	4.66	0.54	184	4.69	0.50	367
Öğrenme-Kaçınma	3.37	1.06	183	3.46	1.20	184	3.41	1.13	367
Performans-Yaklaşma	4.44	0.70	183	4.41	0.72	184	4.42	0.71	367
Performans-Kaçınma	3.64	0.86	183	3.78	0.85	184	3.70	0.86	367

Tablo 3'e bakıldığında başarı amaç oryantasyonunun alt faktörlerine göre kız ve erkek öğrencilerin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre başarı amaç oryantasyonu türü puanlarına ilişkin MANOVA testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonu türü puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0.98; $F(4,362)=1.34$; $p > .01$).

Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılar ile Başarı Amaç Oryantasyonu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğrencilerin algıladıkları sınıf-İçi değerlendirme ortamı türleri ile benimsedikleri başarı amaç oryantasyonu türleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Türleri ile Benimsedikleri Başarı Amaç Oryantasyonu Türleri Arasındaki İlişkiye ait Bulgular

	Öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı	Performansa yönelik değerlendirme ortamı	Öğrenme-Yaklaşma	Öğrenme-Kaçınma	Performans- Yaklaşma	Performans-Kaçınma
Öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı	1	-.03	.38*	.11	.25*	.11
Performansa yönelik değerlendirme ortamı		1	-.16*	.28*	.06	.23*

$p < .01$

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğrenme-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=.38$; $p<.01$) bir ilişki varken, performans-yaklaşma amaçları arasında ise zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı ($r=.25$; $p<.01$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğrenme-kaçınma ($r=.11$; $p>.01$) ve performans-kaçınma ($r=.11$; $p>.01$) amaç oryantasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Katılımcıların performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğrenme-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında zayıf düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-.16$; $p<.01$) bir ilişki olduğu görülürken, öğrenme-kaçınma ($r=.28$; $p<.01$) ve performans-kaçınma amaçları ($r=.23$; $p<.01$) arasında ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır. Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.06$; $p>.01$). Benzer olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-.03$; $p>.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında incelenen ilk araştırma probleminde ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi kapsamında sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını, farklılığın performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarında erkekler lehine olduğunu göstermiştir. Buna göre erkekler kızlara göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli olarak algılamaktadırlar.

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ya da değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Bazı araştırmalarda bahsedilen algılar üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ya da küçük farklılıklar meydana getirdiği (Alkharusi, 2013; Elkhader, 2008; Herman, Klein ve Wakai, 1997; Koul, 2012) tespit edilirken bazı araştırmalarda ise cinsiyet açısından farklılık olduğu (Alkharusi, 2011; Alkharusi ve diğ., 2013; Birenbaum ve Feldman, 1998; Cakan, 2011; Dhindsa ve diğ., 2007; Gao, 2012; Kniveton, 1996) belirlenmiştir.

Bu araştırmayla benzer olarak doğrudan sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarla cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği iki farklı araştırmada (Alkharusi, 2011; Alkharusi ve diğ., 2013) cinsiyetin hem öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı hem de performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Her iki çalışmanın sonucuna göre; kızlar erkeklere göre anlamlı olarak sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algılarken erkekler de kızlara göre anlamlı olarak sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli olarak algılamaktadırlar. Alkharusi (2011) ve Alkharusi ve diğ. (2013) çalışmalarında elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları arasında kısmen paralellik göze çarpmaktadır. Bu çalışma sonucunda da erkeklerin kızlara göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli algıladıkları belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısında cinsiyete göre farklılık olmadığı belirlenirken Alkharusi ve diğ. (2013) ise çalışmalarında kızlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu farklılığın olası nedenlerinden birisi çalışmaların yapıldığı ülkelerin ve dolayısıyla kültürel yapıların farklı olması olabilir. Çünkü Türk eğitim sisteminde kızlar ve erkekler aynı sınıflarda eğitim görürken yani karma eğitim sistemi bulunurken Alkharusi ve diğ. (2013)'nin çalışmalarını yürüttükleri ülkede ise karma eğitim sistemi yoktur. Kız ve erkek öğrenciler farklı sınıflarda eğitim görmektedirler. Bu farklılık araştırma sonuçlarında elde edilen farklı sonuçların olası bir nedeni olabilir. Diğer yandan bu çalışmada ulaşılan, erkeklerin kızlara göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli algıladıkları sonucu ise Türk kültüründe cinsiyet stereotipleriyle ve kız ve erkeklere yüklenen sosyal rollerle ilişkilendirilebilir. Ancak bu konuda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmek için görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak yürütülecek farklı desenlerdeki araştırmalar yapılması önerilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen ikinci araştırma probleminde öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi kapsamında benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir.

Cinsiyet, başarı amaç oryantasyonları ile ilgili olarak yürütülen araştırmalarda sıklıkla ele alınan bir bağımsız değişken olarak göze çarpmaktadır. Ancak cinsiyet ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişki ile ilgili yürütülen araştırmalarda net sonuçlar elde edilmemiştir (Giota, 2002). Çünkü bazı araştırmalarda bu çalışma sonuçlarına paralel olarak cinsiyetin öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarında bir farklılığa neden olmadığı vurgulanırken (Smith ve Sinclair, 2005) bazı araştırmalarda kızların erkeklere göre öğrenme amaçlarını daha çok benimsedikleri (Ablard ve Lipschultz, 1998; Gherasim ve diğ., 2013; Hanrahan ve Cerin, 2009; Pajares ve diğ., 2000; Steinmayr ve diğ., 2011) ve erkeklerin de daha çok performans amaçlarına sahip oldukları vurgulanmaktadır (Freudenthaler ve diğ., 2008; Middleton ve Midgley 1997; Ryan ve Pintrich, 1997). Bu durumun olası nedenlerinden birisi öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarının dörtlü yapıda incelenmiş olmasıdır. Çünkü aynı araştırma sonuçlarında bile bazı başarı amaç oryantasyonu türlerinde cinsiyet açısından farklılıklar tespit edilirken bazılarında ise cinsiyet açısından farklılık olmadığı tespit edilmiştir (örn; Musa, 2013; Pekrun, Elliot ve Maier, 2006). Diğer taraftan bu ilişkiyle ilgili alan yazında elde edilen farklı sonuçlar öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarında cinsiyetin yanında farklı faktörlerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarını sadece cinsiyetleri ile ilişkilendirmek bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak ele alınabilir. Bu çalışmada karşılaşılan bu sınırlılığın aşılması amacıyla yapılacak yeni araştırmalarda farklı değişkenlerin de araştırma modellerine katılması gereklidir.

Çalışma kapsamında incelenen üçüncü araştırma probleminde, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile yaklaşma (öğrenme ve performans) amaçları arasında pozitif ilişkiler olduğunu, kaçınma (öğrenme ve performans) amaçları arasında ise negatif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Buna tam zıt olarak performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile de yaklaşma (öğrenme ve performans) amaçları arasında negatif ve kaçınma (öğrenme ve performans) amaçları arasında ise pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç beklenen bir durumdur çünkü öğrenmeye yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamı ile performansa yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamı zıt özellikler taşımaktadır (Alkharusi, 2011). Bu çalışma sonucunda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı arasındaki düşük düzeydeki negatif ilişki de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Benzer şekilde sınıf-içi değerlendirme ortamı türleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Alkharusi (2009), çalışması sonucunda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları arasındaki güçlü ilişki hem başarı amaç oryantasyonu teorisyenlerince (Ames, 1992) hem de sınıf-içi değerlendirme ortamı teorisyenlerince vurgulanmıştır (Brookhart, 1997). Öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği birçok araştırma yapılmıştır (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Church ve diğ., 2001; Wang, 2004). Bu çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Church ve diğ. (2001) araştırmalarında öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin görüşlerini üç başlıkta (öğrenme odaklı, değerlendirme odaklı, sert değerlendirme odaklı) toplamışlardır. Benzer olarak başarı amaçlarını da üçlü olarak (öğrenme, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) sınıflandırmışlardır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak araştırmalarında öğrenme amaçlarının; öğrenmeye odaklı sınıf ortamı ile pozitif ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Yine benzer şekilde performans-kaçınma amaçlarının ise hem değerlendirmeye hem de sert değerlendirmeye odaklı sınıf ortamı ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Church ve diğ. (2001) bu araştırmadan farklı olarak performans-yaklaşma amaçlarının değerlendirmeye odaklı sınıf ortamı ile pozitif ilişkili olduğu belirlemiştir. Yine sınıf-içi değerlendirme

ortamı ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen Wang (2004), çalışmasında sınıf-içi değerlendirme ortamını Church ve diğ. (2001) gibi üçlü olarak sınıflandırmıştır ancak onlardan farklı olarak değerlendirme ortamı türlerini; öğrenmeye yönelimli, teste-yönelimli ve ödüle-yönelimli olarak sınıflandırmıştır. Wang (2004)'ın çalışmasında elde ettiği sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla büyük benzerlikler göstermektedir. Wang (2004) araştırması sonucunda öğrenmeye yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının, öğrenmeye yönelimli amaçlarla pozitif ilişkili olduğunu, ancak teste-yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının performans-kaçınmaya yönelimli amaçlarla pozitif, performans-yaklaşmaya yönelimli amaçlarla negatif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Başarı amaç oryantasyonları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer araştırmada, Alkharusi (2009) sınıf-içi değerlendirme ortamı algısını öğrenmeye yönelimli ve performans yönelimli olmak üzere ikili olarak sınıflandırmış ve çalışması sonucunda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı ile öğrencilerin öğrenme amaçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak ise performans yönelimli değerlendirme ortamı algısı ile öğrencilerin öğrenme amaçları arasında bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

Yapılan çalışmalardan (Alkharusi, 2009; Church ve diğ., 2001; Wang, 2004) ve bu konudaki kuramsal açıklamalardan da (Ames, 1992; Brookhart, 1997) anlaşılabileceği gibi öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasında güçlü bir ilişki vardır.

Sonuç olarak; bu araştırmada, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasında önemli bir ilişki bulunduğu, diğer taraftan cinsiyetin öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmedikleri; ancak sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar üç farklı devlet okulunun ilköğretim 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören 369 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu örneklemin Türkiye'deki bütün ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerini temsil etmesi beklenemez; ancak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim kurumlarında aynı öğretim programları kullanıldığından ve öğrenciler genellikle benzer öğretim süreçlerinden geçtiklerinden dolayı örnekleme alınan öğrencilerin diğer ilköğretim öğrencileri ile benzer karakteristik ve akademik özelliklere sahip oldukları varsayılabilir. Bu nedenle bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçların benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarındaki öğrenciler için genellenebileceği söylenebilir. Ancak yine de bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek amacıyla tüm ilköğretim öğrencileri evrenini temsil edebilecek daha geniş örneklem üzerinde çalışmalar yapılması önerilebilir. Diğer taraftan yapılacak farklı araştırmalarda akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey gibi özellikleri açısından değişiklikler gösteren öğrenci gruplarında çalışmalar yürütülerek bahsi geçen farklılıkların öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ve benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları üzerinde anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığı da incelenebilir. Ancak bu yolla bu çalışmada örneklem seçimi ile ilgili karşılaşılan sınırlılığın üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları sınıflarda yürütülen değerlendirme uygulamalarını tam olarak yansıtmıyor olabilir. Bu nedenle yeni araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri ile daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Araştırma sonuçları öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile motivasyonel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek açısından sadece başarı amaç oryantasyonları ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle yeni araştırmalarda öğrencilerin farklı motivasyonel özellikleri (öz-yeterlik, öğrenme yaklaşımı vb.) ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiler açığa çıkarılabilir. Bu araştırmada ele alınan sınıf-içi değerlendirme ortamı teorisinin ulusal alan yazın açısından oldukça yeni olmasından dolayı bu teorisinin ilköğretimden yükseköğretim kademesine kadar sınıflarda yürütülen değerlendirme uygulamalarına ilişkin yapılacak araştırmalarda yeni bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu teori öğrencilerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile motivasyonları arasındaki ilişkilerin açıklanmasında da alan yazına farklı bir yaklaşım getirebilir.

Kaynakça

- Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in Muscat science classrooms in the sultanate of Oman*. Unpublished doctoral dissertation, Kent University, USA.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal, Special Issue on Teaching and Learning*, 104-116.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4(1), 105-120.
- Alkharusi, H. (2013). Canonical correlational models of students' perceptions of assessment tasks, motivational orientations, and learning strategies. *International Journal of Instruction*, 6(1), 21-38.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. ve Alkalbani, M. (2013). Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 93-104.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Archer, J. ve Scevak, J. (1998). Enhancing students' motivation to learn: Achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*, 18(2), 205-223.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Birenbaum, M. ve Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-98.
- Başol, G. (2013). A comparison of female and male school administrators' burnout levels controlling for perceived social support. *Education and Science*, 38(169), 3-18.
- Black, P. ve William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429-458.
- Brookhart, S. M. ve De Voge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425.
- Buldur, S. ve Doğan, A. (2014). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 199-211.
- Cakan, M. (2011). Cross-cultural aspect of the perceptions of assessment task inventory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 136-142.
- Church, M. A., Elliot, A. J. ve Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Dhindsa, H. S., Omar, K. ve Waldrip, B. (2007). Upper secondary Bruneian science students' perceptions of assessment. *International Journal of Science Education*, 29, 1261-1280.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elkhader, V. (2008). A comparison of student and teacher perceptions of assessment in science classrooms in South Dakota. Unpublished doctoral dissertation, The University of South Dakota, USA.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. ve McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Frankael, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education student mastery activities to accompany (7th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Freudenthaler, H.H., Spinath B. ve Neubauer A.C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245.
- Gao, M. (2012). Classroom assessments in mathematics: High school students' perceptions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(2), 63-68.
- Gherasim, L.R., Butnaru, S. ve Mairean, C. (2013). Classroom environment, achievement goals and maths performance: Gender differences, *Educational Studies*, 39(1), 1-12.
- Giota, J. (2002). Adolescents' goal orientations and academic achievement: Long-Term relations and gender differences, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 349-371.
- Hanrahan, J. S. ve Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12 (2009), 508-512.
- Herman, J. L., Klein, D. C. D. ve Wakai, S. T. (1997). American students' perspectives on alternative assessment: Do they know it's different? *Assessment in Education*, 4(3), 339-352.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358.
- Kniveton, B. H. (1996). Student perceptions of assessment methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 229.
- Koul, R. B. (2012). Identification and characterization of exemplary science assessment practices. *Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 2(1), 1-20.
- Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: From accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436.
- Maslovaty, N. ve Kuzi, E. (2002). Promoting motivational goals through alternative or traditional assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 28(3), 199-222.
- McMillan, J. H. ve Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED453263).
- Middleton, M. ve Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. ve Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Musa, A. J. (2013). Gender, geographic locations, achievement goals and academic performance of secondary school students from Borno State, Nigeria. *Research in Education*, 90, 15-31.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Pajares, F., Britner, S. ve Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. ve Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich P. R., Conley, A. M. ve Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Ryan, A. M. ve Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attribution in adolescents' help seeking in math class'. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329.
- Smith, L. ve Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A gender-based, senior high school student perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 55-70.
- Stefanou, C. ve Parkes, J. (2003). Effects of classroom assessment on student motivation in fifth-grade science. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 152-162.
- Steinmayr, R., Bipp T. ve Spinath B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences* 21, 196-200.
- Stiggins, R. J. ve Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Struyven, K, Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Şenler, B. ve Sungur, S. (2007). Hedef yönelimi anketinin Türkçeye çevrilmesi ve adaptasyonu, 1. *Ulusal İlköğretim Kongresi*, Ankara.
- Wang, X. (2004). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course*. Unpublished master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.